



**A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMADOR: REFLEXÕES SOBRE A
CENTRALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº
4/2024**

**THE SCHOOL AS A FORMATIVE SPACE: REFLECTIONS ON THE CENTRAL
ROLE OF THE SUPERVISED INTERNSHIP IN BRAZIL'S RESOLUTION CNE/CP
NO. 4/2024**

Huagner Cardoso da Silva  

Professor da Unimontes.
Doutorando em Educação pela UnB.
E-mail: huagner.cardoso@unimontes.br

Liliane Campos Machado  

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB.
Doutora em Educação.
E-mail: lcmpedagogia@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo analisa os novos contornos atribuídos ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores a partir da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. O documento legal reafirma o papel do estágio como eixo articulador entre teoria e prática, propondo uma formação situada, progressiva e crítica. A pesquisa, de caráter qualitativo e natureza teórico-documental, fundamenta-se em autores que discutem a profissionalização docente e a construção da identidade profissional, articulando esses referenciais com os dispositivos normativos. Conclui-se que o protagonismo do ECS está associado à sua centralidade na formação, à inserção ativa do licenciando no cotidiano escolar e à valorização da escola como espaço formador.

Palavras-chaves: Estágio Curricular Supervisionado. Formação docente. Política educacional. Resolução CNE/CP nº 4/2024.



ABSTRACT

This article analyzes the new directions assigned to the Supervised Curricular Internship (ECS) in the initial training of teachers, based on Resolution CNE/CP No. 4, dated May 29, 2024. The legal document reaffirms the role of the internship as a key axis linking theory and practice, proposing a situated, progressive, and critical approach to teacher education. This qualitative, theoretical-documentary study is grounded in authors who discuss teacher professionalization and the construction of professional identity, articulating these frameworks with the normative guidelines. It concludes that the protagonism of the ECS is linked to its centrality in teacher education, the active engagement of student teachers in school life, and the recognition of the school as a formative space.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Teacher education. Educational policy. Resolution CNE/CP No. 4/2024.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido objeto de sucessivas reformas normativas, especialmente a partir da década de 1990, com o intuito de qualificar os processos formativos e responder às demandas da educação básica. Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tem ocupado lugar estratégico nas Diretrizes Curriculares Nacionais, embora, em muitos cursos, ainda seja tratado de forma periférica ou desvinculada do projeto pedagógico. Em meio a essas transformações, destaca-se a homologação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura. O documento propõe um redesenho do percurso formativo, no qual a presença ativa e contínua do licenciando nos espaços escolares é compreendida como elemento estruturante da formação profissional.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) assume uma posição de protagonismo. Ao contrário de diretrizes anteriores que delimitavam o estágio para os períodos finais dos cursos, a nova resolução prevê sua realização desde os primeiros momentos da formação e de forma integralmente presencial, conforme estipulado no art. 14, §5º. Essa mudança representa não apenas uma



exigência formal, mas uma reafirmação do papel da escola como espaço vivo de formação, no qual o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar, refletir e construir sua identidade docente em diálogo com os sujeitos e os desafios concretos da prática educativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o protagonismo do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial docente, com base nos princípios e orientações estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 4/2024. Parte-se da compreensão de que o estágio não deve ser tratado como uma etapa periférica ou meramente instrumental do curso, mas como eixo articulador entre teoria, prática e compromisso social com a educação pública.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A PRÁXIS E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Historicamente, o estágio curricular supervisionado tem ocupado um lugar ambíguo na formação de professores: ora percebido como espaço privilegiado de aprendizagem da docência, ora reduzido a uma exigência burocrática a ser cumprida nos semestres finais do curso. Tal percepção limita o potencial formativo do estágio, comprometendo sua articulação com os demais componentes curriculares e seu papel na construção da identidade profissional docente.

Autores como Pimenta e Lima (2012) defendem o estágio como um momento de síntese da formação, em que o licenciando mobiliza saberes teóricos, experiências práticas e reflexões críticas sobre o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o estágio não é uma aplicação técnica do que foi ensinado em sala de aula, mas sim um processo de práxis, no qual a ação pedagógica se entrelaça com a reflexão, a ética e o compromisso com a transformação da realidade educacional.

Zeichner (2009) também destaca a importância de experiências de estágio que promovam a reflexão crítica sobre a escola, as relações de poder e os contextos sociais em que o ensino ocorre, superando visões tecnicistas da formação. Para o autor, a aproximação precoce e contínua com a escola contribui para que o futuro



professor compreenda a complexidade da prática pedagógica, valorize o trabalho colaborativo e desenvolva posturas investigativas e ético-políticas.

No mesmo sentido, Nóvoa (2009) argumenta que não há identidade docente sem a experiência formativa do contato com a escola e com os alunos, indicando que o estágio deve ser entendido como espaço de produção de saberes profissionais e de subjetivação do ser professor. A docência se constitui, assim, na interação entre os sujeitos e os territórios escolares, e não apenas na reprodução de conteúdos previamente aprendidos.

À luz dessas concepções, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser resgatado como núcleo estruturante da formação docente, rompendo com sua fragmentação e valorizando sua potência como campo de pesquisa, intervenção e construção coletiva de saberes pedagógicos.

3 O PROTAGONISMO DO ESTÁGIO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece um novo marco para a formação inicial de professores da educação básica. Com forte ênfase na articulação entre teoria e prática, a norma reposiciona o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como eixo estruturante da formação docente. Essa ressignificação é fruto de uma concepção formativa que reconhece o estágio não apenas como um requisito legal, mas como espaço privilegiado de construção da identidade profissional e de articulação entre universidade e escola.

3.1 O estágio como eixo articulador entre teoria e prática

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 explicita que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) deve funcionar como uma ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro docente (BRASIL, 2024, art. 13, IV). Trata-se de uma concepção que rompe com a lógica do estágio como etapa terminal ou meramente burocrática da formação, reconhecendo-o como um componente pedagógico essencial para a prática reflexiva e transformadora.



Essa concepção encontra eco em Pimenta e Lima (2012), para quem o estágio representa um “**tempo de formação crítica e criativa, de articulação entre a teoria estudada e a prática vivida, de constituição da identidade docente**” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 17). Ao realizar atividades no espaço escolar com intencionalidade formativa, o licenciando é desafiado a compreender a realidade educacional a partir de sua complexidade, desenvolvendo uma postura investigativa e crítica diante das situações pedagógicas.

Ao estabelecer que o estágio seja realizado “**integralmente de forma presencial** nas instituições de educação básica” (BRASIL, 2024, art. 14, §5º), a Resolução reforça o compromisso com a **formação situada**, baseada na experiência concreta e nas interações reais com estudantes, professores, famílias e a cultura escolar. Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes se constroem na prática e pela prática, em um processo no qual os sujeitos articulam conhecimentos acadêmicos, experiências vividas e saberes do cotidiano escolar.

Essa vivência direta na escola cria condições para que o licenciando ultrapasse a visão idealizada da docência e reconheça os desafios concretos do cotidiano educativo. Como destacam Zeichner e Gore (1992), o estágio deve propiciar **experiências pedagógicas autênticas** que levem à reconstrução crítica da prática, em oposição a modelos reprodutores e tecnicistas de formação.

O acompanhamento por professores da IES e da escola, previsto pela Resolução (BRASIL, 2024), é igualmente fundamental, pois permite a constituição de um espaço dialógico de escuta, orientação e reflexão coletiva. Para Perrenoud (2001), é nesse processo reflexivo, sustentado pela mediação de formadores experientes, que o futuro docente aprende a tomar decisões pedagógicas fundamentadas, articulando teoria e prática em contextos reais.

Nesse sentido, o estágio, conforme delineado pela nova diretriz nacional, contribui significativamente para a consolidação de uma formação **integrada, crítica e contextualizada**, assegurando ao licenciando condições concretas de desenvolvimento profissional e de compromisso com a transformação social pela via da educação.

3.2 Imersão progressiva e construção da identidade docente

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 determina que o Estágio Curricular Supervisionado seja desenvolvido ao longo de todo o curso de licenciatura, com início já no primeiro semestre (BRASIL, 2024, art. 13, §5º, I). Essa diretriz rompe com a lógica fragmentada da formação, propondo uma **“imersão progressiva e contínua no contexto escolar”**, que permite ao licenciando construir sua identidade docente de forma processual e reflexiva.

Segundo Garcia (1999), a identidade profissional do professor **não é algo dado, mas um processo que se constrói no tempo**, por meio das experiências formativas e do enfrentamento dos desafios cotidianos da prática educativa. Nessa perspectiva, o estágio aparece como um momento privilegiado para que o licenciando vivencie a docência em suas múltiplas dimensões — planejando, executando, avaliando e, sobretudo, refletindo sobre sua atuação pedagógica.

A Resolução também orienta que o licenciando participe de **reuniões pedagógicas, colegiados e espaços de planejamento** nas escolas-campo (BRASIL, 2024, art. 7º, XIX, alínea “g”), favorecendo uma inserção mais ampla e efetiva no cotidiano institucional. Essa participação promove o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à gestão democrática, ao trabalho coletivo e ao diálogo com os diferentes sujeitos que compõem a escola.

Nesse sentido, Libâneo (2006) afirma que o professor não é apenas um executor de tarefas, mas um **intelectual crítico, capaz de compreender e intervir na realidade escolar**. O estágio, ao proporcionar uma aproximação gradual com as práticas pedagógicas e os desafios institucionais, favorece a internalização dessa postura crítica e comprometida.

Complementarmente, Tardif e Lessard (2005) lembram que o trabalho docente é composto por uma multiplicidade de tarefas e tempos, sendo fundamental que o licenciando tenha contato com essa complexidade desde a formação inicial. A imersão progressiva, nesse sentido, é uma estratégia potente para que o futuro

professor desenvolva habilidades de análise, adaptação e planejamento em contextos diversos.

3.3 Estruturação formativa, parcerias e registros reflexivos

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 também inova ao destacar a importância das **condições institucionais e pedagógicas** para a efetivação de um estágio significativo. Entre os aspectos centrais está a exigência de que as IES estabeleçam **“parcerias” efetivas com os sistemas de ensino e as escolas-campo**, assegurando a corresponsabilidade pela formação (BRASIL, 2024, art. 7º, XIX). Essa colaboração visa integrar o estágio aos projetos pedagógicos das instituições escolares, respeitando suas especificidades e fortalecendo o vínculo entre universidade e escola.

Segundo Alarcão (2010), o estágio deve ser compreendido como um espaço de **formação partilhada**, no qual as experiências vividas no cotidiano escolar dialogam com os conhecimentos teóricos construídos na universidade. Essa interação possibilita que o licenciando compreenda o estágio não como prática isolada, mas como parte de um projeto formativo amplo, orientado por finalidades educativas e sociais.

Outro elemento essencial da Resolução é o incentivo ao uso de **“portfólios” ou instrumentos equivalentes de registro das aprendizagens** (BRASIL, 2024, art. 7º, XV). Tais instrumentos permitem ao licenciando desenvolver a **capacidade de análise crítica e autorreflexão**, constituindo-se como espaços de narrativas formativas, sistematização de experiências e produção de sentidos.

De acordo com Nóvoa (1992), o professor deve ser reconhecido como sujeito de sua formação, e o portfólio representa uma ferramenta que **valoriza sua voz, sua trajetória e sua capacidade de construção de conhecimento sobre a prática**. A escrita reflexiva, nesse contexto, atua como uma mediação entre a vivência prática e a elaboração conceitual da experiência docente.



Por fim, a Resolução reforça que o estágio deve ser **acompanhado por professores da área de formação e da escola**, promovendo um diálogo constante entre diferentes saberes e olhares (BRASIL, 2024, art. 13, §2º). Esse acompanhamento compartilhado permite que o estágio se torne um espaço formativo autêntico, pautado pela escuta, pelo acolhimento das dúvidas e pela mediação qualificada.

Como destaca Zeichner (2010), a presença de **formadores críticos e engajados é fundamental para que o estágio transcenda a reprodução de práticas tradicionais** e se constitua como ambiente de experimentação, problematização e transformação da prática pedagógica.

4 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS E REDES ESCOLARES

A centralidade conferida ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 implica mudanças profundas nos projetos pedagógicos das licenciaturas, ao exigir um redesenho curricular que integre teoria e prática desde os momentos iniciais da formação. A obrigatoriedade da presencialidade e da articulação com o projeto político-pedagógico da escola, aliada à exigência de que o estágio ocorra ao longo de todo o curso, impõe desafios que transcendem a dimensão técnica, alcançando aspectos estruturais, éticos e político-pedagógicos da formação docente.

Nas instituições formadoras, um dos principais desafios é romper com a lógica fragmentada da formação, que historicamente separou os momentos de estudo teórico das vivências práticas. A própria Resolução enfatiza a necessidade de um processo formativo contínuo e situado, que reconheça o estágio como eixo articulador da licenciatura (BRASIL, 2024). A prática não pode ser pensada como aplicação de uma teoria, mas como espaço de produção de saberes em permanente diálogo com o contexto. Essa perspectiva exige currículos mais integrados, uma postura interdisciplinar e o reconhecimento do estágio como espaço legítimo de pesquisa e construção da profissionalidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012; ZEICHNER, 2010).



Outro ponto sensível está relacionado à formação dos professores orientadores de estágio. O novo marco legal convoca as instituições a promoverem **processos de formação continuada** para que esses profissionais possam atuar de forma reflexiva, dialógica e crítica, mediando os processos formativos em diálogo com a escola pública. Ghedin e Oliveira (2010, p. 232) reforçam que “o estágio supervisionado deve ser compreendido como campo de experiência e pesquisa da prática docente, e não como mera extensão das atividades curriculares”.

Nas redes escolares, o desafio é reconhecer a escola como **espaço de formação compartilhada**, abrindo-se à presença do estagiário como sujeito em formação e potencial colaborador da comunidade educativa. Tardif (2014) salienta que a profissionalização docente não se dá apenas nos bancos acadêmicos, mas também nas interações com os saberes produzidos na prática e com os sujeitos que constroem o cotidiano escolar. Parcerias entre universidades e escolas precisam ir além de convênios burocráticos, configurando-se como espaços de **colaboração, escuta mútua e construção coletiva do saber pedagógico** (ALARCÃO, 2010).

A questão da **diversidade territorial e social** do Brasil também precisa ser considerada. Em regiões remotas ou com infraestrutura precária, especialmente em cursos a distância, a exigência de presencialidade do estágio pode representar uma barreira à permanência dos estudantes. Como alerta Dourado (2022), é preciso pensar políticas compensatórias, estratégias de apoio institucional e flexibilidade que garantam o acesso ao direito à formação de qualidade, sem aprofundar desigualdades já históricas.

A própria Machado (2016) chama a atenção para a importância de criar “condições institucionais que favoreçam a integração entre os espaços de formação, o acompanhamento qualificado dos estudantes e o reconhecimento do estágio como tempo formativo legítimo”. Sem esses investimentos, corre-se o risco de que as exigências normativas não se convertam em experiências pedagógicas significativas, mas apenas em obrigações formais a serem cumpridas.

Por fim, é fundamental que a implementação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 seja acompanhada por **processos contínuos de escuta, monitoramento e**

avaliação, tanto nas instituições formadoras quanto nas redes escolares. O ECS deve deixar de ser compreendido como um rito de passagem isolado para tornar-se, efetivamente, **núcleo articulador do projeto formativo**, lugar de produção de sentidos sobre a docência e de fortalecimento do compromisso com uma educação pública democrática, socialmente referenciada e de qualidade.

Considerações finais

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 inaugura uma nova perspectiva para a formação inicial de professores da educação básica ao reposicionar o Estágio Curricular Supervisionado como componente central e estruturante dos cursos de licenciatura. Ao articular teoria e prática, exigir a presença efetiva do licenciando nos contextos escolares desde o início do curso, e promover uma imersão progressiva, a normativa propõe uma formação que se ancora na experiência concreta e na reflexão crítica sobre a docência.

Os dispositivos apresentados na Resolução apontam para um modelo de estágio que rompe com a concepção meramente técnica e operacional, conferindo-lhe caráter **formativo, investigativo e político**. O protagonismo do licenciando é incentivado por meio de sua inserção ativa nos espaços pedagógicos da escola, da construção de registros reflexivos e da mediação qualificada de professores da IES e da escola-campo.

A valorização da escola como espaço formador, o fortalecimento das parcerias institucionais e a exigência de supervisão qualificada evidenciam a intenção de consolidar o estágio como **lugar de constituição da identidade docente e de construção de saberes profissionais contextualizados**.

Nesse sentido, a implementação efetiva da Resolução requer o comprometimento das instituições formadoras com a reorganização curricular, a superação de práticas fragmentadas e o investimento na formação continuada de professores supervisores. O desafio que se impõe é transformar o estágio em um espaço vivo de aprendizagem, pesquisa e engajamento com as realidades escolares,

contribuindo para a formação de professores críticos, éticos e comprometidos com a transformação da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, p. 891-918, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/abstract/?lang=pt#top>. Acesso em 05/05/2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf. Acesso em 03/03/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, L. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 297–310, 2016. DOI: 10.5902/1984644415079. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079>. Acesso em: 08 maio. 2025.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. **Os saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /URCA: um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes**. 2018. 218 f. Dissertação



(Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36418/3/2018_dis_mltmag_alhaes.pdf. Acesso em: 03/02/2025.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; LIMA, Eliane Ramos de. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como eixo articulador da formação docente**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 30-49, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes abordagens**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006*. Disponível em <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf> Acessado em 05/04/2025.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como eixo articulador da formação docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/9555>. Acesso em: 02 abr. 2025.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, abr. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100205&lng=pt&nrm=iso. acessos em 10 abr. 2025. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Zeichner K. M, Saul A, , Diniz-Pereira J. E. **Pesquisar e transformar a prática educativa**: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com kenneth m. Zeichner. Revista e-Curriculum [Internet]. 2014;12(3):2211-2224. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904023>.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 35, n. 03, p. 479-503, dez. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442010000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 abr. 2025.



eISSN 2594-9810 Revista Ciranda (DEPE-UNIMONTES) DOI:10.46551/259498102025017

■ Recebido em: 14/05/2025 ■ Aceito em: 20/04/2025 ■ Publicado em: 16/05/2025